

N.B. En compréhension orale (exercices 1 à 5), la lettre précédant le numéro de l'exercice indique sur quelle face de la cassette il est enregistré.

A1 - PRÉDIRE LA SUITE D'UN ÉNONCÉ.

OBJECTIFS: Prédire la suite d'un énoncé en fonction d'associations de situations très fréquentes.

Pour cet exercice, il est nécessaire que le professeur explique bien aux élèves qu'ils doivent compléter en fonction de ce qui leur paraît être le plus logique, le plus normal. Les élèves doivent savoir qu'il n'y a pas qu'une seule solution possible et que toute réponse cohérente sera prise en compte.

SCRIPT:

Nigel: I'm really hungry, but I don't feel like cooking. How about going out tonight?

Karen: Oh, yes! But we went out last night, and I feel so tired! I'd much rather stay at home tonight.

Nigel: It's always the same story with you. I hate it when you are like that. Think positive.

Karen: Stop it, will you! You don't have to...

Nigel: I'm so sorry, I didn't mean it. I'm tired too. Why don't we order something from a take-away?

Karen: Sounds like a good idea! Let's call Gino's.

Nigel: Where's Gino's take-away phone number? Thank you. Oh no!

Karen: What's the matter?

Nigel: The phone's not working.

Karen: Oh, Gosh!

Nigel: Don't worry! There's plenty of food in the fridge.

B1 - PRÉDIRE LA SUITE D'UN RÉCIT: THE GHOST GIRL.

OBJECTIFS: prédire la suite d'un énoncé par associations lexicales, dans un récit stéréotypique, le conte.

Toute proposition sensée doit être acceptée. Deux écoutes, l'une pour faire l'exercice, l'autre pour vérifier tranquillement, sont nécessaires.

THE GHOST GIRL.

«One stormy night, a taxi driver was driving down a narrow road when he saw a girl standing under a tree.

He opened the door / window and said to the girl "Do you want a lift ? (ou phrase signifiant la même chose)"

The girl said yes, so they went away.

The taxi driver said, "I will take you home. Where do you live/ where's your house?"

The girl said, "I live in that house on that hill."

So the taxi driver took the girl to the hill and when they got to the house, the taxi driver knocked on the door. An old woman opened the door.

The taxi driver said, "Is this your daughter?"

The woman said, "My daughter died five years ago under that tree."

When the taxi driver turned round the girl had vanished / disappeared / gone.

My friend has told me this.»

Ming, Vietnam.

A2 - COMPENSER L'INCONNU, LE MAL PERÇU.

Le professeur devra garder à l'esprit que c'est un exercice d'entraînement. Compenser le mal perçu grâce à ce qui précède ou ce qui suit, peut paraître normal au professeur mais exige des élèves une concentration et une activité d'écoute auxquelles il faut les entraîner. Il est important de leur faire comprendre la nécessité du va-et-vient constant entre l'avant et l'après.

SCRIPT: JOHN & MUM AT MAC RONALD'S

(John's taking his mum to McDonald's, the local fast food restaurant, for the first time.)

Mum What's on the menu?

John Everything's written on the board up there! Plenty of good things to choose from!

Waiter Can I take your order, Madam?

Mum I really don't know what to order./ Well, I think I'll have a cheeseburger and chips, although they are fattening./

Waiter Is it to eat in or to take away?

Mum We'll have it here./

Waiter Anything to drink?

Mum A coke! There isn't much choice, is there?!

Waiter Small, regular or large?

Mum Large, please./

John I'll have chicken nuggets, one regular coke and a packet of cookies.

Mum Where can I get the knives and forks?

John But you eat with your fingers, Mum !/

Mum The place is crowded, there aren't any seats left.

John We'll have to wait.

Mum We're going to be late! /Well, next time, we'll go to a pizzeria.

John But I thought you didn't like Italian food !/

B2 - COMPENSER LE MAL PERÇU EN RECOURANT AU RÉSEAU DE LIENS LOGIQUES.

OBJECTIF: COMPRENDRE LA COHÉSION LOGIQUE D'UN RÉCIT

Cet exercice ne peut être proposé que si un travail phonologique, en compréhension comme en production, sur le contraste forme forte / forme faible a été déjà accompli. En effet, un travail sur les mots de liaison à l'écrit, mais aussi à l'oral, est indispensable. Sauf lorsqu'il y a intention particulière du locuteur le mot de liaison est une forme faible à l'oral, ce qui pour l'élève peut paraître paradoxal puisque le professeur insiste beaucoup sur leur importance dans la structuration d'un énoncé. Or l'absence d'accentuation ne doit pas empêcher l'élève de percevoir la valeur du mot de liaison à l'oral; il s'appuie pour le reconnaître sur le contexte où est inséré le mot, l'avant et l'après.

Symétriquement, en production orale, il est important que l'élève soit entraîné à ne pas suraccentuer le mot de liaison. Par exemple le professeur pourra, en cours, lorsqu'il incite l'élève à insérer un mot de liaison dans son énoncé, inviter l'élève à reprendre son énoncé, une fois corrigé, dans sa totalité, en insistant bien sur l'alternance forme faible / forte. (D'ailleurs certains élèves s'approprient avec plaisir *cause* au lieu de *because*!)

SCRIPT: DAD'S RECOLLECTIONS (2 lectures)

I grew up here, at Silver Lake, Michigan, in the mid-fifties. It was really in the middle of nowhere at the time : when he came back from the Korean war, my father bought a farm here, he wanted to live in the country although he was from **the town / city**. You see my parents had decided to move because they **were tired of / fed up with it**. They worked hard, we had little money but we were **happy**. But I missed the city, the crowd, the people and every evening I'd switch on the radio as soon as **I could / I came home/ possible** and I would listen to my favourite DJ. There was that nice sad song by Holly Buddy, I can still remember it, it goes like this "*the sun is out, the sky is blue, but it's raining, raining in my heart*". It was so sentimental and I loved it, I suppose the reason was I had just **met a girl / fallen in love**; she was seventeen at the time, she was so lovely, your mum was. She was a hard working girl too, you know, she worked as a waitress at the local milk bar until 2 in the morning, every saturday, and yet she never **complained**.

(N.B. Pour ne pas ajouter de difficultés à la compréhension, ce texte américain a été enregistré par un britannique)

A3 - REPÉRER DES SEGMENTS DANS LA CHAÎNE PARLÉE: a.

- Groupe 1 a- When I was a child, I used to keep a diary.
b- This could explain why I'm used to writing long letters.
c- Now I use a word-processor to write, it's much more practical.
- Groupe 2 a- Sometimes, I read the diary I kept, how funny!
July, 21st, 1970:
This morning, we had breakfast outside in the garden, unlike Dave who stayed in his room.
b- We went to the beach, and like Ted and the other boys, we had a good swim.

c- We had great fun but I'm not quite sure whether Ann liked it as much as we did!

- Groupe 3 July 24th,1970:
a- We were watching that charity programme on TV, you know, they were trying to start a fund for handicapped children.
b- Suddenly someone phoned in and said a bomb was going to explode.
c- Fortunately the police found the man thanks to British Telecom. It was only a joke, a very poor joke indeed!
- Groupe 4 a- Then I told Edward about the incident, he was worried of course.
b- I quickly reassured him and said, "Don't worry, Ed, it was only a joke!"
c- Mind you, I had trouble convincing him not to worry despite the fact that it was only a joke.

Le professeur devra faire comprendre à l'élève que ces exercices d'entraînement à la discrimination auditive ne reposent pas uniquement sur la perception des formes mais exigent une activité de repérage des indices morpho-syntaxiques.

D'autre part, il faut garder à l'esprit que la reconnaissance des formes n'entraîne pas nécessairement la capacité à les produire. Ainsi un élève qui a bien distingué *worried* de *worry*, *Ed* pourra très bien produire *worry-ed* à l'oral. Un travail de production phonologique intensif doit venir compléter ce premier travail de repérage.

A3 -REPÉRER DES SEGMENTS DANS LA CHAÎNE PARLÉE: b.

- Groupe 1 a- What's the fresh cream for ? - For the Christmas pudding; Christmas pudding is eaten with fresh cream in the south of England.
b- Oh! no! Look, your cat's eating the pudding.
c- I've never seen that in my life! It's the first time my cat's eaten Christmas pudding! Isn't she cute!
- Groupe 2 a- Do you think eight eggs are enough for the meringue?
b- I don't know because I hate eggs.
c-You see, I ate eggs every day when I was a student.
- Groupe 3 a- Japan is a rice-growing country.
b- Japanese rice is said to be the best.
c- Japan's rice production is not sufficient for the country.
- Groupe 4 a- Have you got enough oranges? -Yes, they're on the table.
b- Look, there're four of them.
c- We can use their juice to make the cocktails.
- Groupe 5 It smells nice! What is it?
a- I have made some crepes? Would you like to eat one now?
b- Oh, yes please. -Then I'll heat one up for you.
c- My crepes are always a hit with the family.

B3 - REPÉRER LES SEGMENTS DE LA CHAÎNE PARLÉE: a.

- Groupe 1
a- I'd like to tell you about my childhood memories.
b- Unlike you, children, we never visited Grandma at week-ends.
c- But we spent our summer holidays with her, and like all children we enjoyed it.
- Groupe 2
a- She used to work in the garden, rain or shine.
b- She was used to working in the rain,
c- ... and you know, she collected the rainwater and used it to water her flowers in the summer.
- Groupe 3
a- It was hard work, and I worried about her health,
b- ... but she'd say, "Don't worry, Ed,"
c- ... and yet, I would worry and tell her to have a rest.
- Groupe 4
a- The garden was too big for her,
b- ...so, she had to get some help from her neighbour.
c- The two of them spent hours together working in the garden.
- Groupe 5
a- Today, I feel so sad Grandma's dead.
b- The house looks as nice as ever.
c- It's still got the garden at the back.

B3 - REPÉRER DES SEGMENTS DE LA CHAÎNE PARLÉE: b.

- Groupe 1:
a- Hillary Blinton hates cooking unlike her mother who spends hours cooking for the family.
b- My grandmother loves the Queen and like her she has a collection of funny hats.
c- We loved our Granny and liked her stories about the Resistance.
- Groupe 2
a- Answer that question too, Phil.
b- Answer question two, Phil.
c- Answer that question to fill in the form.
- Groupe 3
a- In those days, I was twenty, too young for a trip on my own,
b- ... because, you know, girls had to be over twenty to travel on their own.
c- Then, I met Ian. When we were twenty-two, Ian and I went hiking in the Highlands.
- Groupe 4
a- Do you understand the language of the youths of today?
b- That's the language they use to communicate when they want to keep a secret.
c- How funny! We used to do the same when we were children.

A4 - a- REPÉRER LES MOTS PORTEURS DE SENS.

En anglais, à l'oral, la juxtaposition des mots dans une phrase ne suffit pas pour donner du sens à celle-ci. Il faut que le locuteur accentue certains mots pour que le destinataire du message perçoive clairement celui-ci. Les accents de phrase renseignent le destinataire sur le sens du message. Ici, il faut que l'élève établisse une cohérence entre ce qu'il a perçu (mot accentué juste ou erroné) et l'interprétation sélectionnée en 4 A3. Même s'il y a erreur en 4 A2, le score de 4 A3 peut être bon, à condition qu'il y ait cohérence.

Mr Sweet Tooth: Good Morning! Welcome to today's programme. This morning, we have Granny Smith in the studio, who is going to talk about her famous apple pie. So, Granny, what do you do first?

Granny- Well, first of all, you need to get the ingredients together; you need two large cooking apples, flour, margarine and brown sugar.

Mr Sweet Tooth- Hm, it sounds good!

Granny- It tastes good!

Mr Sweet Tooth- So, what's the next step, Granny?

Granny- Next, you quickly mix the flour and margarine together, using your fingers. Then, you put the apples in your pie dish, you cover gently with the pastry and put the pie in the oven at 200 degrees celsius.

b - SAVOIR PLACER LES ACCENTS DE PHRASE EN FONCTION DU SENS POUR MIEUX RÉFLÉCHIR À LEUR PLACEMENT LORS DE L'ÉCOUTE.

Le professeur entraîne les élèves au repérage des formes fortes à l'oral pour donner du sens à l'énoncé perçu. De façon symétrique, il est souhaitable de partir du sens perçu pour aboutir aux formes fortes. Tel est l'objectif de cet exercice. L'élève aura ainsi pris conscience du lien sens / forme forte parce qu'il l'aura lui-même interprété. Il aura ainsi une perception plus fine lors de l'écoute.

Cet extrait de pièce de théâtre a été délibérément choisi. Il est en effet destiné à être "dit". Certains élèves peuvent déjà, en seconde, être sensibles à la force de ce texte même s'ils sont déconcertés au départ. L'extrait d'oeuvre théâtrale peut être un support précieux dans l'apprentissage phonologique. Avant de proposer l'exercice aux élèves il est recommandé d'introduire cet extrait dans son contexte de théâtre de 'l'absurde'. De même, après avoir travaillé ce texte, les élèves seront sans doute intéressés par le visionnement d'un enregistrement vidéo de cette pièce. Leur curiosité sera alors d'autant plus attisée qu'ils auront travaillé sur ce support et pourront comparer leurs premières réflexions avec ce qu'est l'aboutissement sur scène.

Estragon: Give me a **carrot**. It's a **turnip**!
Vladimir: Oh **pardon**! I could have **sworn** that it was a **carrot**. All that's **turnips**. You must have eaten the **last**. Wait, I have it. There, dear fellow. Give me the **turnip**. Make it **last**, that's **the end** of them.
Estragon: I asked you a **question**.
Vladimir: Ah.
Estragon: Did you **reply**?
Vladimir: How's the **carrot**?
Estragon: It's a **carrot**.
Vladimir: So much the better, so much the better. **What** was it you wanted to **know**?
Estragon: I have **forgotten**.
 SAMUEL BECKETT, *Waiting for Godot* (Faber & Faber, 1956)

B4 - REPÉRER LES MOTS PORTEURS DE SENS: a - KELLIG'S COMMON SENSE

Ce document pourrait être intégré dans un dossier culturel portant sur les habitudes alimentaires britanniques comparées éventuellement avec celles des Américains.

L'extraction par l'élève des mots porteurs de sens marque le début de son autonomie lors d'une écoute. Dans une première étape, l'élève est entraîné à discriminer. Ce qui lui permet de passer à la deuxième étape qui consiste à construire du sens et, dans une troisième étape, l'élève est capable d'interpréter le message de façon autonome et peut alors passer à l'explicitation et la production orale.

KELLIG'S COMMON SENSE
THE BREAKFAST CEREAL THAT GETS TO THE HEART OF THE MATTER!
 We should all watch our cholesterol level.
 The lower your cholesterol level the better.
 The lower your cholesterol level the healthier your heart is likely to be.
 So how can you keep it down?
 There are several things you can do:
 -Take a little exercise.
 -Keep an eye on your diet.
 -And use your **COMMON SENSE!**
KELLIG'S COMMON SENSE!
 Every day!
 It contains the oat bran that can help lower your cholesterol level.
 Plus, IT TASTES GREAT!
 So eat Kellig's **COMMON SENSE** every day for a healthy heart.
KELLIG'S the heart of a healthy lifestyle.

A4 b et B4 b - SAVOIR PLACER LES ACCENTS DE PHRASE EN FONCTION DU SENS POUR MIEUX RÉFLÉCHIR À LEUR PLACEMENT LORS DE L'ÉCOUTE.

Il est important que l'élève prenne conscience du fait que le sens d'un dialogue varie selon les accentuations, qu'il n'y a que très rarement une seule lecture possible parce que le lecteur 'charge' le texte d'un implicite lié à sa propre expérience et à ses propres références.

"Do you like to cook?" I knew I was making conversation, gauche conversation, and disliked myself for it, but I felt strangely awkward with him. He, by contrast, appeared very relaxed and smiled patiently at me.
 " I am a cook. I love cooking."
 " What do you mean? It's your job?"
 " Yes. At least it has been for the last fifteen years."
 " On your letter you signed yourself 'Doctor'. "
 " I was a doctor first, then a cook."
 WILLIAM BOYD, *The Blue Afternoon* (Sinclair - Stevenson, 1993)

A5 - CONSTRUIRE UNE ÉCOUTE EN FAISANT APPEL À LA CONSTRUCTION LOGIQUE.

Le texte ne présente pas de problèmes de lexique, mais étant authentique, il est très elliptique sur les causes et conséquences de ce qui est raconté. L'élève peut alors se laisser dérouter et il convient de l'aider à construire son écoute en l'amenant à recourir à ses propres capacités de déduction pour rétablir les liens, et aussi lui permettre de compenser l'absence d'acquis culturels sur l'histoire du cinéma. Cette activité d'anticipation est indispensable pour que l'élève cherche à utiliser son esprit logique et ses connaissances quant aux débuts du cinéma parlant dans la construction du sens. Sans l'activité d'anticipation il sera difficile au professeur d'interpréter l'erreur ou l'échec de l'élève. (On pourra illustrer ces activités par le visionnement d'un extrait du film *Singing in the rain*.)

PROCÉDURE: On amène l'élève avant l'écoute à prédire, par une construction logique, le contenu du document, puis on l'amène à confronter son hypothèse de départ avec ce qu'il entend. Il est alors en quelque sorte muni d'une "carte" mentale qui peut l'aider à trouver ses repères.

Il est nécessaire d'expliquer clairement aux élèves l'objectif de cet exercice avant écoute: cet exercice n'est pas en soi un exercice de compréhension. On teste ici une des sous-capacités, parmi d'autres, à mettre en oeuvre: l'aptitude de l'élève à prédire à partir de son raisonnement personnel; on lui fait prendre conscience des multiples maillons qui constituent la chaîne de compréhension.

(Les signes / marquent le découpage de l'écoute.)

On sound-testing day, the big stars arrived in a state of total panic. They go into the studio, and their voices are tested, and there's the boy rushing out of the studio "Gary Cooper can talk! Harold Lloyd can talk!" And it was as crazy as that! The sound-engineer was the dominant person in Hollywood, and these guys came from the radio, not from the motion picture at all. They ruled the career of so many actors. Silent movies were much easier to make, you didn't need a microphone, you didn't need to care about the way they could talk. /Take John Gilbert for example...He was one of the most vigorous, sexiest star you've ever seen, you don't expect those big men to talk like a woman and when the sound came in, his career went straight downhill. (Adapted from BBC 4.)

B5 - CONSTRUIRE UNE ÉCOUTE EN S'APPUYANT SUR LE REPÉRAGE D'INDICES.

Ces exercices ne sont pas des exercices d'évaluation, mais des exercices d'entraînement, qui exigent une interaction constante entre l'activité de l'élève et le guidage du professeur.

Les élèves doivent savoir qu'ils ne seront pas pénalisés si leur démarche n'est pas encore aboutie.

L'objectif est d'amener l'élève à construire activement son écoute, en prédisant à partir des indices qu'il a relevés, sans exclure le recours à son vécu. Incité à prédire, l'élève cherche à en apprendre davantage au fur et à mesure que l'information arrive. Dans le deuxième exercice, le parallélisme - réplique attendue / réplique entendue - permet la vérification implicite de l'hypothèse. Ce sera au professeur de bien montrer ce qu'est une démarche de raisonnement cohérente.

DÉROULEMENT: L'élève écoute un segment puis en déduit la suite en indiquant ses indices.
SCRIPT DOCUMENT: (*le signe / indique la pause; en gras est écrit ce que l'élève doit trouver.*)

"We are all sensitive to the problem of environment and now we have just heard that Mac Ronald's has been accused of / **being involved in the destruction of the rain forest.**"
 "No, don't believe that; let's put the record straight; it's absolutely wrong, we have / **always had a responsible attitude to the environment.**"
 "It's also been said that Mac Ronald's restaurants import beef from South American countries."
 "I can assure you our beef is always locally produced, in Canada for example, we use / **a 100%Canadian beef.**"
 "And in South America?"
 "I can tell you that the beef consumed in our restaurants there never comes from cattle raised on rainforest land but on / **traditional, long established ranches.**"
 "So, in fact, you are concerned about the protection of our planet."
 "Exactly so, and tell our consumers that they needn't worry, for Mac Ronald's / **has no part in the destruction of our environment.**"

Indices: a-problems of environment / accused of.
 b-don't believe / absolutely wrong.
 c-always locally produced / in Canada for example.
 d-never comesrainforest land + impossible d'élever du bétail en forêt.
 e-conclusion globale, la cohérence de l'ensemble du texte.

6 - IDENTIFIER LES FORMES CONTRACTÉES.

you are / what has happened / it is / he has been bullying / they are / what is / has been attacked / that is / let us clean / you will go / they had been waiting / they would see / they had better / I will not let / I will call / they will be / there is.

7 - FIRST DAY AT SCHOOL

OBJECTIFS: I-Tester la capacité à utiliser le connu, à classer ces éléments pour élaborer un premier bilan factuel.

Savoir reconnaître un mot dérivé, les principes de la dérivation.

Tester la capacité à mettre en réseau ces opérations pour inférer le sens des mots inconnus.

II-Tester la capacité à se référer à l'expérience.

III-Tester la capacité à utiliser la cohérence globale d'un texte pour inférer le sens des mots inconnus.

Le repérage des mots connus ou reconnus est la première opération sur laquelle peut s'appuyer un élève en langue étrangère quand il n'a pas encore la maîtrise suffisante pour lire couramment. Dans l'ensemble des mots connus figurent les mots transparents parmi lesquels il y a les faux amis, qu'il convient dans un premier temps de remettre à plus tard, à moins d'un obstacle majeur, pour y revenir par la suite. Grâce à la somme des mots connus l'élève peut déjà faire un premier bilan.

DÉROULEMENT- 1 heure environ.

Donner le texte à lire. Il s'agit avant tout de faire en sorte que l'élève travaille à son rythme, que chacun prenne conscience de son cheminement. Les étapes prévues sont-elles pour lui indispensables ou superflues? A quel moment fait-il appel à la réflexion, à l'inférence, etc? Une extension possible de cet exercice consisterait en un balayage du texte visant à mettre en évidence un ou plusieurs champs lexicaux.

RÉPONSES:

- 7 (1c) **School:** classroom / blackboard / chalk / teacher / seat.
Human body: eyes / back / hand / shoulder / forehead / muscles.
Feelings (adjectives): shy / paralysed / blank / empty / void / weak.
Feelings (nouns): confidence / shyness.
 7 (2a) presence / unable / teacher / tenderly / shyness / prolonged
 7 (2b)

mot noyau	catégorie grammaticale du mot noyau	mot dérivé	catégorie grammaticale du mot dérivé
desperate	adjectif	desperately	adverbe
teach	verbe	teacher	nom
stiff	adjectif	stiffen	verbe
hot	adjectif	hotly	adverbe
shy	adjectif	shyness	nom
frantic	adjectif	frantically	adverbe

- 7 (3a) verbe / adjectif / verbe / adverbe / adverbe / adjectif / auxiliaire / adjectif
 7 (3b) I sat and I **cursed** myself. Why did I always appear so **dumb** when I was called to **perform** something in a crowd? I knew **how** to write as **well** as **any** pupil in the classroom, and no doubt I **could** read **better** than any of them.

8- VILLAGE SCHOOL

OBJECTIFS: I-Tester la capacité à utiliser le connu, à classer ces éléments pour élaborer un premier bilan factuel.

a-Tester la capacité à utiliser le réseau morpho-syntaxique pour trouver ses premières orientations dans l'inconnu.

- b-Tester la capacité à reconnaître une série pour en inférer le sens des éléments inconnus.
 c-Tester la capacité à mettre en réseau ces opérations (a,b,c) pour finalement inférer le sens des mots inconnus. (référence au contexte)
 II-Tester la capacité à se référer à l'expérience culturelle ou à sa propre expérience pour inférer.
 III-Tester la capacité à utiliser la cohérence globale d'un texte pour inférer le sens des mots inconnus (référence au contexte)

DÉROULEMENT-1 heure environ.

Cf. Exercice précédent.

Ce qui compte plus que la réponse, c'est la mise en évidence de ce qui se trouve en amont.

RÉPONSES ATTENDUES:

8(1a)-potato, rodeo, encircled, infants, veteran, present

8(1b)- Present

8(1d)- **School:** playground, junior teacher.

Human body: head, thigh, hair, nose, face.

Clothes: scarves, cap, boots, stockings, trousers, skirts.

8(1e)- Doivent figurer les éléments suivants: premier jour de classe pour le petit enfant; refus d'y aller ; il est entouré de grands; pourquoi il se tient tranquille; il devient lui même un grand.

Dans la deuxième partie, déduire le rôle, la nature et le sens des mots inconnus:

8(5b)-Ils se font hâcher menu-ils deviennent chair à pâté.

8(5c)-impitoyable:ruhtless / chiper:swipe / plein de ressentiment: in a smouldering temper.

Mots de liaison ou autre: But after a week, so, as...as.

Accepter évidemment tout autre cheminement cohérent.

9 - correction: 1. a et b en n°1 et n°2 / c obligatoirement en n°3

2. a: 7 (2a/b) 7 (3a/b) 8(2a) 8(3a) 8(4a) b: 7(1c) 8(1d) 8(3c) 8(3c/d) c: 7(4d) d: 7(4a/c)

10 - MOTS DE LIAISON ET LEUR VALEUR.

A. But = contraste / Since = justification / And = ajout / Although = paradoxe

B. a / b / c

Objectifs : vérifier la capacité de l'élève à

- A**
- reconnaître la valeur de certains mots de liaison;
 - maîtriser la terminologie: il est souhaitable qu'en cours d'année de seconde les élèves sachent reconnaître certaines notions;
 - utiliser ces connaissances afin d'émettre des hypothèses sur la fin d'une phrase: stratégie très efficace dans le cas où la fin de la phrase contient trop de mots inconnus et n'est donc pas comprise : la compréhension du début de la phrase et la connaissance du mot de liaison qui vient juste après permettent d'imaginer une suite possible et donc de ne pas se

décourager. Si le début de la phrase n'est pas compris, le mot de liaison peut mettre l'élève sur la voie.

B : savoir réfléchir sur la démarche qu'il a mise en oeuvre dans l'exercice précédent afin d'améliorer la compréhension de documents futurs.

REMÉDIATION POSSIBLE

1 / Elèves ne connaissant pas la valeur des mots de liaison:

1. Révision systématique de ces derniers chaque fois qu'ils se présentent et **Pratique Raisonnée de la Langue** sur leurs valeurs.
2. Texte avec plusieurs mots de liaison. Les effacer et proposer chaque fois le choix entre trois possibilités en demandant aux élèves de justifier leurs choix.
3. Retirer tous les mots de liaison d'un texte et les remplacer par leurs valeurs. Les élèves doivent retrouver les mots de liaison.
4. Donner un texte sans mot de liaison et faire produire un mot de liaison là où l'élève le juge utile, en lui demandant de justifier son choix.
5. Texte en désordre à remettre dans l'ordre grâce aux mots de liaison.

2 / Les élèves qui auraient fait le **A** juste et le **B** faux auront besoin d'un entraînement à expliciter les procédures. Il s'agit peut-être d'élèves qui n'ont pas l'habitude de s'interroger sur le pourquoi des objectifs qu'on leur propose et qui ne savent pas en tirer des leçons pour un apprentissage futur. Il est toujours intéressant, après que les élèves ont lu une consigne, de leur faire verbaliser les objectifs de l'exercice, ainsi, l'apprentissage sera explicite et mis en perspective. On apprend mieux lorsqu'on sait pourquoi on apprend, à quoi cette nouvelle connaissance va servir et quelle démarche on a mis en jeu pour trouver la réponse.

11 - ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES.

Remarque liminaire : l'objectif de ces exercices est de montrer à l'élève que la lecture se caractérise par une attitude active qui consiste à faire du *guessing ahead*. Le bon lecteur essaiera toujours d'anticiper sur ce qui va suivre en émettant des hypothèses qu'il va vérifier par une série de repérages . Si les repérages confirment l'hypothèse de départ, il en fera une autre sur la suite après avoir synthétisé ce qu'il a compris et l'avoir mis en mémoire sous une forme résumée. Si les repérages effectués ne confirment pas l'hypothèse de départ il lui faudra revenir en arrière et en émettre une autre qu'il essaiera de confirmer, etc.

Il existe deux types de prédictions :

1. la micro-prédiction: prédire la fin d'une phrase en fonction du début. Prédire la suite d'un énoncé en fonction des marqueurs du discours (cf. item n° 13) ou du contenu de la première partie d'une phrase. Ceci est d'autant plus facile qu'il y a, dans le début de la phrase, suffisamment d'indices pour le faire (*He's more / Like father,.....*)
2. la macro-prédiction qui va se faire à partir des éléments périphériques par exemple ou au fil de la lecture. Il s'agit d'une hypothèse de sens plus global que nous allons faire à partir d'indices présents dans le texte, de la situation Il faudra avancer dans la lecture pour que cette hypothèse soit confirmée ou infirmée.